

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS RELAÇÕES DE MANUTENÇÃO E ELIMINAÇÃO

Vicente Cabrera Calheiros
Dra. Maristela da Silva Souza

1. Introdução

A temática da avaliação, assim como os diversos elementos que compõem a prática pedagógica¹, vem sendo alvo de pesquisas no campo educacional (FREITAS, 1995, 2003; HOFFMANN, 1998; LIBÂNEO, 1991; ESTEBAN, 2001; DEMO, 1999; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2006), assim como no âmbito da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; ESCOBAR, 1997; FRIZZO, 2008; KUNZ, 1991; SILVA, 1998, 2010). A partir de distintas teorias, compreensões, enfim, frente aos diversos entendimentos surgem distintas concepções que, em alguns casos, se contradizem. Não afirmamos isso no sentido de enxergarmos um problema, visto que é a partir das diferenças e contraposições que buscamos novos conhecimentos.

A partir dos estudos de Castellani Filho (1994) e Ghiraldelli Junior (2001), percebemos que a Educação Física (EF) sofreu grande influência, no Brasil, dos âmbitos médico e militar, sendo fortemente influenciada pelos princípios positivistas. Esta área do conhecimento foi entendida como um elemento de grande importância para forjar um indivíduo forte e saudável para a construção de um modo de vida próprio do país, segundo os interesses conservadores da burguesia nacional (CASTELLANI FILHO, 1994). Mas como isso refletiu na prática pedagógica? Entre outras expressões, entendemos que as mulheres estando saudáveis teriam condições de gerarem filhos saudáveis. Se estes filhos fossem homens, estariam aptos a defenderem a Pátria, caso fossem mulheres, seriam mães robustas (CASTELLANI FILHO, 1994). Fica claro o papel dado a EF, cabendo colocar outra pergunta: como foi alcançado esse objetivo? Essas relações concretizaram-se em uma prática pedagógica voltada, predominantemente na “prática pela prática”, visando o desenvolvimento das capacidades físicas centrando as aulas em atividades pragmáticas, em que o físico se coloca a serviço do intelecto, aprofundando a visão dualista do homem, separando corpo e mente, assim como o conhecimento do trabalho.

Assumindo este objetivo a avaliação, na área da EF, volta-se para as questões referentes ao desenvolvimento da aptidão física, procurando responder, junto com outras áreas de formação, a demanda histórica de produção/construção de força de trabalho precarizada para atuar no mercado de trabalho sob baixos salários. Dialogando com Escobar (1997, p. 94), era necessário alcançar,

¹ Entendemos, a partir de nossos estudos, que a prática pedagógica é a concretização da atividade do professor na escola. Ela é permeada por diversas categorias que compõem a organização do trabalho pedagógico, entre estas se encontram “Objetivos/avaliação”, “conteúdo/método” (FREITAS, 1995). Categorias estas que iremos abordar neste trabalho.

para além destas questões, um trabalhador submisso aos ditames que o trabalho industrial exigia, garantindo “a obediência, a disciplina, a pontualidade, a ordem (...)” transformando a escola em “uma instituição privilegiada para exigir esses ‘méritos’ educativos necessários ao processo de trabalho produtivo”. No âmbito específico da prática pedagógica, em grande medida frente aos métodos tradicional e tecnicista², ocorre a valorização dos mais fortes e a discriminação dos menos aptos, fazendo com que esta situação fique cada vez mais acentuada.

Essa relação vem concretizar um quadro de manutenção e eliminação (FREITAS, 1995). Vejamos como isso ocorre no âmbito geral e particular. No âmbito da educação em geral, manifesta-se, ao longo do processo letivo, a manutenção das classes dominantes no processo educacional e posteriormente na ocupação de postos de trabalho nobres, da mesma forma que ocorre a manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres, assim como a sua eliminação do processo letivo (evasão escolar) ou a sua privação de entrada neste processo. Percebemos que na EF, esta relação assume contornos próprios, porém a essência se mantém. Sendo assim, cria-se um grupo que participa das aulas e outro que não participa ou que, mesmo quando participam, com inserção limitada, acabam sendo excluídos do processo educativo.

Rozengardt (2008, p. 41) afirma que a avaliação no âmbito escolar é “uma prática entre outras práticas”. Pretendemos demonstrar que ela é muito mais do que isso, visto sua relação com a totalidade do processo educativo, sendo a guardiã dos objetivos, a “encarnação” da função social capitalista para a educação na escola (FREITAS, 1995). Essa discussão se faz necessária visto que a avaliação, assim como os objetivos, “(...) estão dados pela natureza da organização do trabalho pedagógico, que reflete o projeto histórico hegemônico” (ESCOBAR, 1997, p. 113).

Partindo da compreensão de que estas relações se concretizam no âmbito da educação escolar, discutimos a respeito do tema avaliação de forma específica na área da EF, entendendo esta como a realidade concreta, buscando o desconhecido contido no já conhecido, perspectivando retornar ao concreto a fim de construir um entendimento mais elaborado do tema. Dessa forma, realizamos uma análise bibliográfica em torno das questões entre trabalho e educação, seguida de uma aproximação a produção do conhecimento específico da EF referente à organização do trabalho pedagógico, focando nossa atenção na questão da avaliação e suas relações com as demais categorias já mencionadas. Trata-se, então, de um esforço teórico em que analisaremos o tema a partir do materialismo histórico dialético. Acreditamos ser necessário, inicialmente, um estudo teórico para a compreensão do tema, visto que, segundo Netto (s.d, p. 33) “(...) não se terá uma prática eficiente e inovadora se ela não estiver apoiada em conhecimentos sólidos e verazes”.

² Compreendemos, a partir de Coletivo de Autores (1992) que estes métodos centram-se tendo o desenvolvimento da aptidão física em primeiro lugar, possuindo destaque exclusivo, considerando apenas o aspecto instrucional do gesto e da performance realizada pelo aluno, possuindo também forte teor biologicista.

2. Relação entre trabalho produtivo e trabalho pedagógico

Para Manacorda (1992, 2010) a escola nasce no interior das classes detentoras dos meios de produção como estrutura destinada à sua formação, não existindo, em um primeiro momento, para os trabalhadores. A entrada destes na escola se deu a partir das transformações sociais consequentes da Revolução Industrial, visto a criação de uma necessidade concreta para a manutenção da hegemonia burguesa. Mészáros (2005, p. 44) aponta que o objetivo central para a educação dos trabalhadores, é o interesse de que estes internalizem “a legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social (...)”, e nesse sentido Enguita (1989, p. 29) compreende que a escola possui o objetivo de assegurar que “(...) cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva”.

Esse fato nos remete a entender o trabalho pedagógico e sua relação com o trabalho produtivo. O trabalho pedagógico caracteriza-se como trabalho humano e, estando articulado ao processo de trabalho capitalista, tem sua finalidade no “disciplinamento para a vida social produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (...)” (FRIZZO, 2008, p. 11). Dessa forma entendemos, assim como o autor, que o trabalho pedagógico subordina-se à esfera da produção, e o professor se insere na linha de montagem.

Para Frizzo (2008, p. 06), a concepção de trabalho pedagógico faz referência “(...) a uma noção ampliada de trabalho desenvolvido pelo professor na escola e suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares”, estando dessa forma na dependência dos interesses/objetivos do capital à educação. Esta visão ampliada de trabalho pedagógico, também é defendida por Freitas (1995). Para este, o trabalho pedagógico deve ser entendido em dois níveis, sendo: a) como trabalho pedagógico que, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como projeto político pedagógico da escola.

Freitas (1995) continua sua análise, dizendo que a finalidade do trabalho pedagógico deve estar centrado na construção do conhecimento socialmente útil, por meio do trabalho com valor social. Para tanto, no interior da escola, o trabalho enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, configurando-se enquanto uma atividade concreta. Caso contrário, torna-se uma atividade sem valor, reduzindo seu aspecto social à mera aquisição de determinadas normas ou procedimentos metodológicos e burocráticos. Para que possamos compreender de forma mais clara estas afirmações, é necessário apontarmos nosso entendimento a respeito da categoria trabalho.

Comprendemos este como toda a atividade humana de transformação da natureza. Essa

afirmação pode parecer simples, até mesmo sem sentido, porém, ela é o resultado de uma concepção de mundo, é fruto de um entendimento da realidade que parte do pressuposto de que existe uma “prioridade” da matéria sobre a ideia. Essa questão vem do debate entre o idealismo Hegeliano e o materialismo de Marx e Engels, em que o idealismo compreende existir a prioridade da ideia sobre a matéria e o materialismo, ao contrário, afirma a prioridade da matéria sobre a ideia. Nas palavras de Marx e Engels (2009, p. 32) “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”, sendo esta a essência da concepção materialista da história.

Para Frigotto (2002, p. 12) o trabalho “em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”. Dessa forma, o trabalho transforma os bens da natureza respondendo as múltiplas necessidades dos homens. Para o referido autor, esta é a razão pela qual o “trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” (op. cit., p. 12) sendo, então, criador da vida.

Destas ideias enxergamos a intrínseca relação entre trabalho e educação. Para Saviani (2007, p. 154) “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Percebemos que a existência humana não é garantida pela natureza, ela deve ser produzida pelos homens, a partir da transformação desta frente suas necessidades. Isto significa que o homem não nasce homem, ele forma-se homem. Da mesma forma que ele não nasceu sabendo produzir-se como tal, foi necessário aprender a produzir sua própria existência. A produção do homem é, ao mesmo tempo, sua formação (um processo educativo) e a origem da educação coincide com a origem do homem, no sentido de que ao produzir sua existência os homens se educam³. Em termos gerais, esta é a síntese da compreensão do trabalho enquanto princípio educativo.

Ao longo da história, o trabalho adquire novas características, oriundas das diferentes formas como a produção da vida material é organizada (escravismo, feudalismo, capitalismo). Atualmente, o trabalho define-se pelo seu caráter assalariado, alienado⁴ (FREITAS, 1995). Percebemos aqui a questão da separação entre trabalho e educação, possuindo o trabalho um duplo caráter, sendo criador da vida humana tanto quanto alienador e mutilador da vida dos trabalhadores,

³ Nesta compreensão está presente a questão dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque fazem referência a um processo produzido e desenvolvido historicamente pela ação dos próprios homens e ontológicos porque o produto (resultado) dessa ação é o próprio “ser” dos homens.

⁴ Entendemos a alienação, a partir de Kohan (s.d.), enquanto um processo histórico-social no qual o produto do trabalho humano torna-se independente, escapando ao controle racional e virando-se contra seu criador. Para Marx (1983, p. 94), a alienação desdobra-se em duas formas: “(...) 1) a relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como um objeto estranho que o domina. Essa relação é, ao mesmo tempo, a relação com o mundo exterior sensorial, com os objetos naturais como um mundo estranho e hostil; 2) a relação do trabalho como o ato de produção dentro do *trabalho*. Essa é a relação do trabalhador com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo, atividade como sofrimento (passividade), vigor como impotência, criação como emasculação, a energia física e mental *pessoal* do trabalhador, sua vida pessoal (...) como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele não pertencente a ele”.

tornando o valor de troca mais “importante” que o valor de uso. Para Frigotto (2002, p. 16-17),

Tanto a propriedade quanto o trabalho (...), sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. (...) Os trabalhadores, eles mesmos, tornam-se uma mercadoria. Uma mercadoria especialíssima, pois é a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que coletivamente produz.

Neste processo, em que se intensifica o valor de troca, intensifica-se também, a divisão social do trabalho frente os diversos desdobramentos políticos, econômicos e sociais. Engels (2005) afirma que o trabalho passou a ser dividido cada vez mais entre os trabalhadores, a ponto que aquele que construía uma peça completa, agora fazia apenas uma parte da mesma. Nessa nova conjuntura a produção aumentou e, por consequência, reduziu a atividade dos trabalhadores a um procedimento meramente mecânico, repetitivo, passível de ser realizado pelas máquinas de forma mais eficaz.

Este ponto já foi amplamente debatido na literatura, dessa forma trataremos das relações que se estabeleceram ao longo do século XX, ponto que para nós possui maior relevância. Dessa forma, discutiremos a partir dos desdobramentos sociais frente o fordismo/taylorismo e a acumulação flexível (toyotismo) focando nossa atenção na forma como esta nova lógica influenciou o campo educacional.

Entendemos, assim como Antunes (2005, p. 25) o fordismo fundamentalmente

(...) como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (grifos do original)

Esta forma de organização da indústria construiu uma lógica de produção em massa tendo como objetivo a grande circulação de mercadorias para um mercado em disputa. Justificava-se pelo entendimento de que apenas assim os custos e os valores das mercadorias poderiam ser reduzidos. Cabe colocar também que, neste bojo, os salários seriam baixos em função do alto número de trabalhadores. Nesta perspectiva, a ideia fundamental é o de uma especialização extrema das funções e atividades que cada trabalhador executa mecânica e repetidamente. Nesse processo, a intervenção criativa é praticamente nula. Possuíam o interesse em trabalhadores nos quais seus conhecimentos técnicos não ultrapassassem as exigências dos postos que iriam ocupar, entre outros (PINTO, 2007). Podemos perceber frente este apontamento a concepção de educação pautada nesse processo, ou seja, não sendo necessário estes acumularem conhecimentos e habilidades além de um nível mínimo. Esse modelo entrou em colapso a partir do grande contingente de mercadorias que não cumpriram sua função. A partir de uma intensa queda das taxas de lucro causadas pelo aumento

do custo da força de trabalho, entre outros, o modelo taylorista/fordista mostrou-se incapaz de solucioná-la, sendo fundamental uma reestruturação.

Nesse movimento estes não são mais os únicos processos produtivos. Os avanços da ciência foram em grandes escalas, e a robótica, a microeletrônica, a automação invadiram o universo fabril e desenvolveram-se nas relações de trabalho e produção do capital. As transformações ocorridas neste processo de reestruturação tiveram o objetivo de recuperar o ciclo produtivo do capital, e em nenhum momento foram abalados os pilares essenciais do capitalismo⁵.

Emergiram então novos processos de trabalho, e a partir de uma empresa de automóveis japonesa, o termo Toyotismo passou a significar uma organização interna “(...) onde o *cronômetro* e a *produção em série* e de *massa* são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (op. cit. p. 24). Este modelo possui características distintas, visto que se organiza frente as demandas/necessidades do mercado. É este quem determina a produção, diferente da relação de produção em massa taylorista/fordista. No Toyotismo, a produção se sustenta pelo estoque mínimo, respondendo às necessidades no menor/melhor tempo possível, com o menor número de trabalhadores.

Percebemos que estas transformações ocorridas no conteúdo do trabalho demandam uma (re)qualificação humana, exigindo-se para a “conquista” de um emprego “(...) o nível de diploma [escolar] em detrimento de qualquer outro critério (...)” (BERNARDO, 2009, p. 38). É neste processo que o capital se utiliza da educação para gerir a crise. Entre outras questões, foi preciso formar um trabalhador para um novo padrão produtivo, tendo este que possuir os atributos/competências para ocupar um lugar junto ao mercado de trabalho, gerando um alto grau de classificação, seleção e hierarquização dos trabalhadores, excluindo grandes contingentes do processo (desemprego), precarizando as condições de trabalho daqueles que estão empregados, construindo uma relação social que coloca o trabalhador contra o trabalhador, frente à disputa por uma vaga, por um emprego. Estas relações vem a refletir no processo educacional e segundo Nozaki

A estrutura educacional sofre alterações no modelo de formação para o mundo do trabalho, mas de forma coordenada pelos países ligados, orgânica ou subordinadamente, ao capital internacionalizado, nos quais, para além das iniciativas de grupos empresariais na educação, existem dois agentes fundamentais, o BIRD e o FMI. Tais organismos controlam e ditam as regras para os chamados ajustes estruturais do Estado, os quais compreendem o âmbito político-institucional e o econômico-administrativo – desregulamentações, reformas, privatizações -, para o asseguramento da formação humana requerida pelo capital (NOZAKI, 2004, p. 96).

⁵ Capital, trabalho assalariado e Estado.

O campo educacional é direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista. No Brasil, as políticas educacionais seguem o movimento das teses do capital internacional ao enxugar a folha de pagamento do Estado, ao se desobrigar em financiar uma educação de qualidade e ao mesmo tempo assumir o compromisso com a edificação de leis e diretrizes para a formação de um homem que tenha as condições de responder efetivamente ao modelo da economia internacionalizada. Sendo assim, a educação (da escola básica à pós-graduação) assume o papel de desenvolver as habilidades de conhecimentos, valores e atitudes de gestão da qualidade (NOZAKI, 2004). Uma educação extremamente técnica/instrumental, com uma formação em um curto espaço de tempo. A lógica continua a mesma ao longo da história, porém, as relações sociais foram tornando-se mais complexas. O objetivo também é o mesmo, a necessidade de formação dos trabalhadores para responderem aos interesses das classes dirigentes permanece e permanecerá até a superação da relação de exploração do homem pelo homem.

Neste sentido, a educação acompanha, adapta-se a estas transformações internalizando os valores necessários para a reprodução deste sistema. Entre estes, está a competição, o rendimento, a meritocracia, entre outros, criando o acirramento entre os trabalhadores, construindo as condições para que se estabeleçam relações nas quais os trabalhadores fiquem “uns contra os outros”, principalmente na disputa por vagas no mercado de trabalho. Da mesma forma, no âmbito educacional, acentuam-se as relações de manutenção e eliminação, onde grandes contingentes de estudantes são forçados a dividir seu “tempo de estudo” com o trabalho, precarizando sua formação (sendo um processo intencional na dinâmica social e educacional) ou até mesmo, ter de trocar a educação pelo trabalho (emprego) para garantir a reprodução da venda da sua força de trabalho, ou seja, sua própria vida, sua subsistência e de sua família em muitos casos.

3. AVALIAÇÃO: A relação entre manutenção e eliminação na Educação Física.

Luiz Carlos de Freitas (1995) trabalha com as categorias objetivos/avaliação, conteúdo/método, abordando elementos importantes para a compreensão destas temáticas. Para ele, na prática pedagógica da escola capitalista, o par dialético objetivos/ avaliação é um potente fator de modulação das demais categorias, e por isso não podemos analisá-los de forma isolada, visto que estes pares dialogam entre si, da mesma forma que refletem as relações presentes no mundo do trabalho. É importante compreendermos que o primeiro par modula o segundo, e que ambas “as categorias têm seu raio de ação tanto no nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específica) como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola” (op. cit., p. 255). Os objetivos concretizam-se a partir da avaliação, onde estão concentradas as relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Cabe ressaltar que estes objetivos que estamos tratando não

são apenas os explícitos, mas também os objetivos “ocultos”, interiorizados pela escola a partir dos interesses sociais que a cercam. A partir da análise do par objetivos/avaliação, percebe-se que no interior da avaliação, existem dois polos em contradição: a manutenção e a eliminação. A importância da análise da avaliação vem no sentido de que esta revela os reais objetivos da escola.

A avaliação e os objetivos estão dados pela natureza da organização do trabalho pedagógico, que reflete o projeto histórico hegemônico, capitalista. O reflexo destas relações na escola e, principalmente, na avaliação é a construção de um “instrumento perverso da ideologia dominante, pois a forma como ela é realizada nas escolas determina aqueles que farão parte da classe dominante e da classe dominada” (SILVA, 2010, p. 75). Segundo Escobar (1997, p. 96), “a avaliação tem por objetivo hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais (...). Este é o sentido da avaliação na escola”, colocando a culpa pelo fracasso/sucesso escolar no indivíduo. Sua forma, para Ramos (2006, p. 04), gira em torno de “(...) regular, verificar, mensurar para excluir e hierarquizar os conhecimentos e as pessoas no processo pedagógico da escola”, ou seja, concretizando a função social atribuída à escola pelo capital. Essa hierarquia é produzida/legitimada pela avaliação, através de quatro pontos que, segundo Freitas (1995, p. 242) são:

1. Manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. Eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. Manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;
4. Eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Analisando estes quatro pontos para além da aparência⁶, percebemos que ambos estão determinados por uma única e mesma força que, segundo Freitas (op. cit., p. 244) é a “origem social do aluno”, ou seja, a sua condição de classe social. Se mantido no sistema educacional, em tese, o faz pela sua origem de classe, se excluído o faz, da mesma forma, pela sua origem de classe. Fica claro nesta relação a negação/privação do conhecimento construído historicamente pela humanidade a partir da condição de classe do estudante, principalmente se sua origem é oriunda da classe trabalhadora. Percebemos que tais relações de hierarquização escolar estão perpassadas pela categoria da divisão social do trabalho.

No que se refere a área da EF, o processo de avaliação reproduz as relações e tensões sociais, indo de acordo com sua função social, estabelecida pelo capital. Para, Escobar (1997, p. 111) “talvez, a disciplina Educação Física seja o âmbito de avaliação mais ideologizado na escola (...), pois tem recebido a incumbência de promover o alcance dos mais incríveis objetivos”. Esse

⁶ Entendemos a partir de Kosik (2011) que a realidade do fenômeno, do fato, é a unidade da aparência com a essência.

quadro se reflete numa avaliação centrada nos aspectos quantitativos, com forte teor esportivista/biologicista (MATSUDO, 1982; MATHEWS, 1985; KISS, 1987) focando nos quesitos técnicos, nas habilidades motoras, pautado no desenvolvimento da aptidão física, e segundo Silva (1998, p. 03), a avaliação visa “principalmente à seleção e à classificação”. Esta lógica, presente nas práticas avaliativas, vem a responder por estes “incríveis objetivos”, também centrados na classificação, hierarquização, selecionando e excluindo os alunos, etc. Os estudantes são preparados, educados, para ganhar e perder no esporte, na escola e educação, assim como, futuramente, no mercado de trabalho, no qual uns ocupam postos de trabalho nobres, e outros, postos de trabalho menos nobres. A EF, neste sentido, reproduz a lógica do capital na escola, assumindo contornos próprios, tendo no conteúdo esporte e seus princípios⁷ o “carro chefe”, a partir do(s) método(s) tradicional e tecnicista.

O esporte, de acordo com Bracht (1997), é a expressão da cultura moderna, e segundo Pergher (2008, p. 57), enquanto conteúdo escolar “o esporte acaba por sufocar as demais manifestações da cultura corporal, tornando-se dessa forma hegemônico frente às demais práticas corporais”. Kunz (1994) aponta que o fenômeno esporte, tem o seu sentido de acordo com o processo de racionalização das sociedades atuais. Centrado pela racionalidade instrumental, o esporte de alto rendimento reproduz e produz os valores sociais, tendo o rendimento o lugar de destaque. Bracht (1993) aponta que esta relação se dá no sentido de que o esporte passa a ser o vínculo entre a EF e a sociedade. O ensino dos esportes reforça o respeito incondicional e impensado às regras, construindo nas crianças um caráter estático e inquestionável, promovendo o acomodamento, transformando o aluno em um “conformista feliz e eficiente” (WEIS, 1979, apud, BRACHT, 1986, p. 63) para ingressar no mercado de trabalho de forma passiva e obediente. Percebemos, a partir do exposto, que os objetivos, os conteúdos e método são selecionados a fim de construir uma prática pedagógica que determine a hierarquia do mais forte, do mais apto, tendo a avaliação como um potente meio de sustentação desta lógica.

Silva (2010) realizou uma busca em dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem na EF, a partir de um levantamento no banco de dados da CAPES⁸, no período entre 1987 a 2009. O autor pôde constatar que a função social da avaliação está vinculada com os mecanismos de exclusão/inclusão, e que ela é tratada com ênfase em suas características técnicas, “faltando nos estudos as relações e nexos entre a avaliação, a escola e o modo de produção capitalista. Ou seja, o estudo da função social do par dialético objetivos/avaliação, elementos estruturantes do trabalho

⁷ Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 37), estes princípios/códigos resumem-se em “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas e etc”.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

pedagógico, ainda carece de aprofundamento nas investigações sobre avaliação da aprendizagem” (Silva, 2010, p. 98).

Encontramos outros estudos sob forma de artigos, livros, monografias de especialização, etc., que tratam do tema avaliação. Entre estes destacamos: Pereira (2009); Bartholo, Soares e Salgado (2011); Rodrigues (2003); Vargas (2009) Reis e Zinn (2001); Brito (1998); Hurtado (1988); Zinn et. al. (2002); Etchepare e Zinn (2001); Farias (2000); Blasques (2000), entre outros. Do que conseguimos observar da leitura destes trabalhos, não é estabelecida a relação entre as categorias objetivo/avaliação, assim como não encontramos alternativas de mudança do quadro atual. Em nosso entendimento, isso se dá pela negação do caráter de classe destas relações, embora em alguns estudos apareçam críticas à avaliação e sua forma classificatória, excludente e seletiva. Percebemos que dentre estes trabalhos, não aparece a articulação entre os estudos de Freitas (1995) e a prática avaliativa nas aulas de EF. Entendemos que perceber/estabelecer estas relações se faz necessário para alcançarmos a real compreensão desta temática.

A partir de Freitas (1995), fazemos a análise no âmbito da EF, compreendendo que a partir das práticas avaliativas ao longo do processo letivo, cria-se um grupo que participa das aulas e outro que possui uma inserção limitada nas atividades, quando participa. Isto leva ao acirramento das relações entre os estudantes, a partir do desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades motoras, promovendo a sua classificação e hierarquização, para selecionar os melhores a fim de promovê-los a titulares⁹, marginalizando e excluindo o restante da turma. Nesse movimento, ocorre a valorização (hierarquização) dos estudantes que já possuem um padrão motor mais elevado, visto que sempre participaram das aulas, das atividades e jogos/competições tendo maiores condições de aprimorar suas habilidades, em comparação aos considerados “ruins”, que possuem menores oportunidades de participação.

Compreendemos que não há espaço para que todos se desenvolvam plenamente no modo de produção capitalista, da mesma forma, que não existe espaço para todos no esporte, na educação e escola. A avaliação apresenta como uma competição límpida o que realmente é uma competição viciada (ESCOBAR, 1997), vez que um grupo de estudantes possui melhores condições sociais, assim como, maiores possibilidades de desenvolverem suas habilidades.

A EF acaba por internalizar o entendimento de que será necessário, para ocupar um “lugar ao sol” (para fazer parte do time “dos bons”, para ser bem sucedido), competir com seus colegas. O que vai para além do esporte, visto que isso se apresenta no mercado de trabalho, também competitivo, como já fora apontado anteriormente. Em toda a competição, existe um vitorioso e um

⁹ Porém esta titularidade não é algo imutável. Assim como as relações de trabalho são “instáveis”, a incerteza da permanência em um posto de trabalho (emprego) é algo real e constante, esta titularidade também é. Se um funcionário não cumprir com as metas estabelecidas pela “empresa”, ele será substituído, da mesma forma que um jogador que não cumprir com as funções da sua posição no time, na equipe, também será substituído.

perdedor, derrotado, comumente esquecido por não alcançar os êxitos esperados. As relações de manutenção e eliminação se manifestam na EF tendo como “força” a origem social dos alunos. Frente a esta origem, lhe é possível uma aproximação diferenciada possibilitando maiores ou menores mediações com as diversas práticas corporais, refletindo num maior ou menor desenvolvimento da sua aptidão física. Percebemos que estas relações se manifestam, porém possuem desdobramentos que lhe são únicos, específicos desta área do conhecimento. A partir do desenvolvimento da prática pedagógica, os alunos são preparados para ganhar e perder, sendo educados para responderem de forma passiva e submissa às relações de exploração frente à venda da sua força de trabalho. Cabendo para a EF, também, a formação de um cidadão que desempenhe da melhor forma possível o papel a ele atribuído na prática social (BRACHT, 1986), ou seja, a manutenção da venda da força de trabalho necessária aos interesses do mercado.

Frente estes pontos que percebemos a concretização das categorias de manutenção e eliminação na EF, com seus contornos próprios, específicos. Compreendemos que a manutenção ocorre frente os alunos que se destacam pelas suas capacidades motoras em crescente desenvolvimento. Estes alunos possuem maiores possibilidades de se desenvolverem, visto que no processo letivo o espaço para o aprendizado não abarca a necessidade real da turma, ou seja, os alunos que necessitam aprender não aprendem em função daqueles que já sabem. Os estudantes deste grupo, além de participarem constantemente das atividades, são chamados/convocados, muitas vezes, para comporem os times que irão representar a escola em jogos e campeonatos externos, acirrando ainda mais a competição entre os estudantes, selecionando aqueles que estão mais aptos a responder ao objetivo de vencer os jogos.

A manutenção adiada se manifesta no grupo de estudantes que não possuem habilidades físicas “compatíveis” com a série em que se encontram, ou em relação aos demais colegas, mas que ainda participam, mesmo que com participação limitada. Neste grupo os estudantes, ao longo do processo letivo, participam cada vez menos das atividades propostas e mesmo quando participam, possuem uma inserção limitada na atividade, principalmente quando esta é coletiva, nas quais se destacam as habilidades individuais.

E a eliminação propriamente dita se concretiza frente os estudantes que não participam das atividades, em função de não terem desenvolvido as habilidades motoras ao nível dos seus colegas e que para isso, utilizam-se de justificativas falaciosas para não praticarem as aulas, ou até mesmo, de atestados médicos. Isto acontece a partir das práticas de avaliação centradas no desenvolvimento da aptidão física, gerando uma classificação, hierarquização, seleção dos estudantes por parte dos professores, dividindo a turma entre os “bons” e os “ruins”, os “aptos” e os “não aptos”, considerando “natural” o fato de alguns não participarem das aulas e serem excluídos do processo de apropriação do conhecimento.

Tendo a avaliação características classificatórias, seletivas, etc, respondendo aos objetivos elitistas intrínsecos à educação no capital, fica claro para nós que estas relações se manifestam a partir da prática avaliativa nas aulas de EF.

4. Considerações finais

Ao apontarmos como se manifestam as relações de manutenção e eliminação a partir da prática avaliativa na EF, acreditamos estar contribuindo com a construção do conhecimento tendo a perspectiva de incentivar futuros estudos que busquem, assim como é nossa pretensão, construir possibilidades para a proposição de distintos instrumentos avaliativos, sem perder de vista a luta que será necessária frente a construção de, então, outros objetivos para a educação. Nesse sentido, entendemos a necessidade de se construir estratégias e táticas que nos possibilitem enfrentar a crescente degradação da vida própria do modo de produção capitalista buscando sua superação. Para alcançarmos este estado se faz necessário entre outros, uma leitura clara da realidade social, tendo no método crítico dialético um potente instrumento de análise, assim como uma práxis transformadora, coerente com os interesses dos trabalhadores.

As complexidades das estruturas educacionais e escolar merecem olhares atentos para as contradições que ocorrem internamente. Propomo-nos então a contribuir com a construção de uma base teórica que vá para além da técnica, do senso comum, “incentivando” uma discussão que busque as questões referentes ao como fazer de forma elaborada unificando teoria e prática, entendendo que entre elas existe uma forte e necessária ligação. Compreender como se manifestam as relações de manutenção e eliminação a partir da avaliação nas aulas de EF, em nosso entendimento, vem respondendo a esta necessidade.

Este estudo se configura enquanto nosso primeiro passo, a fim de incentivar o debate a respeito deste tema que se constitui, de acordo com Hoffmann (1988), enquanto um entrave à nossa prática, no chão da escola. Acreditamos que a análise que construímos necessita de maiores e constantes aprofundamentos e, nesse sentido, entendemos ser este um desafio que nós, professores, devemos assumir. Porém, para que possamos avançar nesta perspectiva, acreditamos ser necessário aprofundarmos as relações entre a avaliação com as demais categorias que compõem o trabalho pedagógico, para não cairmos no reducionismo de compreendê-la como uma prática entre outras práticas. Em nossa compreensão, a avaliação é a prática entre as práticas, visto a sua imperiosa função de “regulação” das demais categorias. A relação entre os pares objetivo/avaliação, conteúdo/método é vital para a real compreensão da função social da educação e escola no modo de produção capitalista.

A literatura mostra que a avaliação vem sendo utilizada como um instrumento de “poder” nas mãos dos professores, a fim de não perderem o controle frente às turmas. Este instrumento serve

também para classificar, selecionar, hierarquizar, excluir os estudantes ao longo do processo letivo. Como podemos superar estas relações? Compreendemos que o primeiro passo rumo este objetivo é a real compreensão da finalidade desta, assim como, dos desdobramentos que ocorrem fora da superfície e por isso são de difícil percepção. Acreditamos que não estabelecer estas relações torna o debate vazio, com teor positivista, naturalizando a luta de classe.

Tendo esta clareza teórica, se faz necessário atuar na realidade, na prática social, de forma a romper com as relações de exploração intrínsecas ao capital. A partir dos objetivos os professores constroem nos alunos, de forma consciente ou inconsciente, o entendimento de como estes devem atuar na sociedade, qual a sua posição frente à luta de classe, e utilizam a avaliação enquanto instrumento para garantir a concretização deste objetivo. Acreditamos que a avaliação deve ser um instrumento que não contribua com a construção destas relações, e sim, que aponte para outro projeto de sociedade, a fim de superá-las. Entendemos poder alcançar este estado apontando para a construção de um distinto projeto histórico, rumo a uma sociedade que não esteja fundamentada na exploração do homem pelo homem, entre outros, tendo uma prática social coerente com esta perspectiva, lutando pela construção do conhecimento com valor social, voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho** – 10. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2005.

BARTHOLO, T. L. SOARES, A. J.G. SALGADO, S.S. **Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.2, pp. 204-220, Jul/Dez 2011.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência dos trabalhadores**. - 1º Ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009. 192 p.

BLASQUES, D. **La evaluación formativa en Educación Física. Consideraciones para la formación continua del profesorado**. Apunts, p.61-118, 2000.

BRACHT, Valter. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 7 (2). 62-68, 1986.

_____. **Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa?** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 14(3): 111-118.1993), 1993.

_____. **Sociologia crítica do esporte: Uma introdução** – Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

- BRITO, A.P. **Observação directa e sistemático do comportamento**. Lisboa: FMH-UTL, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4^o Edição – Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção corpo e motricidade).
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGELS, F. **Princípios do Comunismo**. In: Teoria da organização política. Escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. BOGO, A. (org). – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática: experiência na disciplina escolar educação física**. São Paulo: UNICAMP, 196 p. (Tese de Doutorado), 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ETCHEPARE, L.S; ZINN, J.L. **A avaliação escolar da Educação Física na rede escolar de ensino de Santa Maria**. Kinesis, Santa Maria, n.3, p. 155-180, 2001.
- FARIAS, G.O. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional**. In: Simpósio Nacional de Educação Física, XIX, 2000, Pelotas. Anais. ESEF/UFPel, 2000. p. 185-192.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação. Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.
- _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** – Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Maria Ciavatta (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIZZO, G, E, F. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação**. Revista: Trabalho Necessário. Ano 6 – número 6 – 2008.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 7. ed, 2001. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. – Porto Alegre: Mediação, 1988.
- HURTADO, M.G.J. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica**. Porto Alegre: Prodil, 1988.

KISS, M.A. M. **Avaliação em Educação Física**. São Paulo: Manole, 1987.

KOHAN, Nestor. **Dicionário de categorias marxistas**. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>. Acesso em: 17/05/2012.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª Edição.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: *Conceito Marxista do Homem*. FROMM, E. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES. 8º ed. 1983.

MARX, K. ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATHEWS, D. K. **Medidas e avaliação em Educação Física**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

MATSUDO, V. K. **Testes em ciências do esporte**. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

NETO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/Introducao%20ao%20metodo%20da%20teoria%20social%20ou%20Introducao%20ao%20metodo%20de%20Marx.pdf>. Acesso em 25/04/2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. – Niterói: UFF, 2004.

PEREIRA, F. M. **Educação Física no ensino médio: processos avaliativos em diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul**. In: *Educação Física: formação e práticas pedagógicas/organizadores* – Hugo Norberto Krug; Flávio Medeiros Pereira; Mariângela da Rosa Afonso. – Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009. – 234 p.

PERGHER, E.G. **A hegemonia do esporte na escola**. Disponível em: http://www.esef.ufrgs.br/f3p-EFce/producoes/tccs/TCC_Eduardo%20Pergher.pdf: Acessado em: 28/05/2012.

PERRENOUD, Phipippe. **AVALIAÇÃO: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, V. **Políticas públicas e avaliação: onde estamos para onde vamos?** Pensar a Prática, América do Norte, 2, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/151/137>. Acesso em: 26 Out. 2010.

REIS, L.F; ZINN, J.L. **Estabelecimento de normas de aptidão física para escolares do sexo feminino de 13 a 14 anos de idade de Santa Maria-RS.** Kinesis, Santa Maria, v. 25, p. 213-228, 2001.

RODRIGUES, G. M. **Avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2003, 2(2): 11-21

ROZENGARDT, Rodolfo. Avaliação. *In.* **Dicionário crítico de Educação Física.** Fernando Jaime Gonzáles, Paulo Evaldo Fensterseifer (orgs.) – 2º. ed. ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. – 424 p. – (Coleção educação física).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *In:* *Revista Brasileira de Educação.* V. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

SILVA, Alcir Horácio da. **A avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: desvelando a categoria.** Pensar a Prática 2: 101-108, Jun/Jun. 1998-1999.

_____. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG** [recurso eletrônico]. – 2010.

SOUZA, Maristela da Silva. WULFF, Liliane Bueno. **Séries iniciais do ensino fundamental: A cultura corporal da ginástica no processo de desenvolvimento infantil.** *In:* Cadernos de Formação RBCE. v. 2 – n. 2, julho 2011.

VARGAS, Gabriel. Rocha. **Avaliação em Educação Física escolar segundo as concepções construtivista e crítico-superadora: aproximações e diferenças.**

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antidoto, 1993.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZINN, J.L. et. Al. **Avaliação escolar no curso de Educação Física – licenciatura plena do CEFD/UFSM, segundo a opinião do corpo docente.** *In:* Simpósio Nacional de Educação Física, XXI, 2002, Pelotas. Anais. Pelotas: ESEF/UFPEL, Ed. Universitária UFPel, 2002. p. 276.